

Český ředitel: Kompetence, výsledky a dobrá praxe

Karel Gargulák, Štěpán Kment, Václav Korbel, PAQ_Research

V ČR doposud nebylo závazně formulováno, jaké kompetence by měl ředitel školy mít. Kompetenční model pilotovaný Národním pedagogickým institutem má šanci tuto situaci změnit. V kvantitativní části naší analýzy popisujeme, v jakých kompetencích si čeští ředitelé ve srovnání se zahraničními kolegy (ne)důvěřují. Dokumentujeme, že významnou souvislost s lepšími výsledky žáků mají ty školy a jejich vedení, u nichž je kultura postavena na vzájemné spolupráci a porozumění cílům vzdělávání všemi aktéry. V případových studiích ze škol popisujeme, jaké konkrétní činnosti vedou k naplnění těchto oblastí (např. práce kompetenčních týmů, rady učitelů v menších neformálních skupinách, jejichž součástí je reflexe výuky apod.). Naše zjištění mohou přispět k dalšímu rozvoji profesního vzdělávání ředitelů škol.

Úvod

Ředitelé škol jsou z pohledu odborné literatury a výzkumných poznatků označováni za jedny z klíčových aktérů vzdělávacího systému se zásadním dopadem na podmínky, průběh a v konečném důsledku výsledky vzdělávání žáků.¹

Hlavním cílem této analýzy je zmapovat sebehodnocení a profesní sebepojetí ředitelů základních škol v České republice v rámci vybraných kompetencí. Zároveň budeme na propojených datech z výzkumů TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) a PISA (*Programme for International Student Assessment*) zkoumat nekauzální asociace těchto oblastí se školními výsledky žáků.

Druhá část analýzy využívá dvou případových studií ze ZŠ Trmice a brněnské ZŠ Labyrinth. Vykresluje důležitost nastavení dobrých vztahů pro naplnění vize školy, funkční spolupráci a zlepšování výuky.

V analýze vycházíme z toho, že základním předpokladem úspěšného vedení škol jsou pedagogické a manažerské kvality ředitele, které mohou být vymezeny ve standardech výkonu ředitelské profese. Tyto standardy jsou připravovány prostřednictvím aktuálně pilotovaného *Kompetenčního modelu* určeného ředitelům škol. Ten je jedním z hlavních výstupů projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) realizovaného Národním pedagogickým institutem České republiky (NPI ČR). Vybrané typy kompetencí popsáné v rámci modelu se snažíme v analýze sledovat.

Hlavní zjištění a doporučení analýzy

- Ve srovnání s řediteli z okolních vyspělých zemí trpí čeští ředitelé administrativním přetížením a mají vysokou odpovědnost za zajištění podmínek a průběhu vzdělávání. To je důsledkem decentralizace vzdělávacího systému na přelomu tisíciletí a následného posilování autonomie škol, kterou však nedoprovázela vznik systému podpory ředitelů. Ředitelé českých škol rovněž deklarují, že se ve srovnání se zahraničními kolegy méně věnují klíčovému pedagogickému vedení školy.
- V rámci analýzy jsme pomocí několika metod sledovali tři oblasti nově vytvářeného a pilotovaného *Kompetenčního modelu* určeného ředitelům škol. Jedná se o podoblast

1) FULLAN, Michael. The Role of the Principal in School Reform. *Occasional Paper Series* [online]. 2000, (6), 19 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2000/iss6/2>.
FULLAN, Michael. *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. John Wiley & Sons, 2014. ISBN 978-1-118-58245-9.
BENDIKSON, Linda, Viviane ROBINSON a John HATTIE. Principal instructional leadership and secondary school performance. *Teaching and Learning* [online]. 2012, (1), 2-8 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/set2012_1_002_0.pdf.
DAY, Christopher a Kenneth LEITHWOOD, ed. *Successful Principal Leadership in Times of Change*. 1. Springer Netherlands, 2007. ISBN 978-1-4020-5516-4.
LEITHWOOD, Kenneth, Karen SEASHORE LOUIS, Stephen ANDERSON a Kyla WAHLSTROM. *How leadership influences student learning* [online]. The Wallace Foundation, 2004, 90 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>.

Posilování kultury školy, jež je součástí oblasti Vedení postavené na hodnotách a vizi, a dále oblasti Řízení vzdělávání a výchovy a Vedení pracovníků školy.

- Z propojených dat šetření TALIS a PISA zaměřených na vybrané oblasti kompetencí ředitelů škol vyplývá, že s výsledky žáků mají pozitivní (ne nutně kauzální) vztah: dobré vztahy mezi učiteli a žáky a vzájemná důvěra mezi učiteli a skutečnost, že učitelé rozumí cílům školního vzdělávací programu (ŠVP).
- Pouze 22 % ředitelů českých škol rozhodně souhlasí, že v jejich škole panují dobré vztahy a spolupráce jak mezi učiteli, tak mezi učiteli a žáky. Přitom v geograficky a kulturně blízkých zemích to uvádí 32 % ředitelů a v zemích s vysokými vzdělávacími výsledky dokonce 47 % ředitelů. 66 % českých ředitelů – shodně s řediteli z referenčních zemí – uvádí, že vytváří prostředí spolupráce mezi učiteli a činí je odpovědnými za školní výsledky žáků. Méně než polovina se domnívá, že učitelé rozumí cílům ŠVP.
- Případové studie dále ukazují, že zamezení izolace jednotlivých učitelů a budování atmosféry spolupráce učitelů napříč třídami (v ročníku) a předměty (podle zájmů) stojí mimo jiné za dobrými výsledky ZŠ Trmice a ZŠ Labyrinth. Ředitelé obou škol se ve svých výpovědích shodují, že vedení musí mít jasnou vizi, jak má škola fungovat, a tuto představu mají sdílet všichni pedagogičtí pracovníci.
- Z těchto poznatků vyplývá, že pro systémovou úroveň vzdělávací politiky je zásadní přijmout závazný kompetenční rámec pro výkon ředitelské profese a standardy jeho naplňování, které staví na výše popsaných oblastech. Zkoumaný *Kompetenční model* jako výstup jednoho z projektů Národního pedagogického institutu ČR může být dobrým základem. Vše je nutné doplnit komplexním a provázaným systémem profesního vzdělávání a podpory ředitelů škol.
- Inspirací a z toho vyplývající dobrou praxí pro ředitele škol je mimo jiné důraz na vazbu mezi řízením pedagogických procesů a týmovou spoluprací ve škole. Právě kulturu spolupráce je důležité podporovat. V obou studovaných školách ředitelé akcentují dobré vztahy a zpětnou vazbu, na níž staví procesy mezi vedením, učiteli, žáky a rodiči. Hodnocení žáků probíhá s jejich účastí (sebehodnocení, vzájemné hodnocení žáků), stejně tak i nastavování dalších cílů vzdělávání a průběžné zpětné vazby v procesu učení (formativní hodnocení).
- Ředitelé mohou podporovat další vzdělávání učitelů na individuální úrovni rozhovory a plány pedagogického rozvoje. V kultuře spolupráce je stejně časté nastavovat cíle rozvoje na úrovni celé sborovny nebo tzv. kompetenčních týmů. Jde například o spolupráci učitelů ve skupinách, tandemovou výuku a spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Klíčové pro úspěch je vytvořit prostředí, v němž si učitelé umí dávat zpětnou vazbu a diskutovat pedagogické a didaktické otázky. V ZŠ Trmice např. tradiční nástroje jako

pedagogické porady nahradili poradami učitelů v menších neformálních skupinách, jejichž součástí je i reflexe výuky.

Problémy výkonu ředitelské profese v ČR

Náročnost a problémy výkonu ředitelské profese v České republice ilustrují mnohá data z domácích i mezinárodních zdrojů a šetření. Můžeme je strukturovat do několika oblastí:

1. Množství odpovědnosti a celkové přetížení ředitelů škol

- Dle srovnání dat z šetření PISA platí, že po Nizozemsku má ředitel školy v České republice v porovnání s ostatními dalšími evropskými zeměmi a jejich řediteli **druhý nejvyšší podíl odpovědnosti za rozhodnutí** v oblastech zahrnujících organizaci vzdělávání, personalistiku, plánování a obsah vzdělávání či alokaci zdrojů.² Ve srovnání s Nizozemskem i dalšími zeměmi však **není toto množství odpovědnosti doprovázeno širším systémem podpory**.³
- Z dat získaných ze šetření TALIS vyplývá, že čeští ředitelé **věnují nadprůměrné množství času administrativním úkonům**, a to až 40 % svého celkového pracovního vytížení oproti průměru 29 % ve 23 evropských zemích. Analýzy v tomto ohledu hovoří o „**administrativním infernu**“.⁴
- Naopak menší množství práce – dle vlastního hodnocení – věnují čeští ředitelé pedagogickému vedení školy.⁵

-
- 2) Indicator D6 Who makes key decisions in education systems? *OECD* [online]. 2018, 11. 9. 2018, 408–421 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/indicator-d6-who-makes-key-decisions-in-education-systems_eag-2018-33-en. How decentralised are education systems, and what does it mean for schools? *OECD* [online]. 2018, 23. 11. 2018, 2018(64) [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-decentralised-are-education-systems-and-what-does-it-mean-for-schools_e14575d5-en.
 - 3) GARGULÁK, Karel, Václav KORBEL a Daniel PROKOP. Ředitelé škol v ČR: Klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory. *Ředitel naživo* [online]. 2021 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.reditelnazivo.cz/files/reditele-skol-v-cr-klicovy-hraci-v-systemu-vzdelavani-bez-dostatecne-podpory.pdf?fbclid=IwAR3qsMc3pysfJN10f7mz9iGsdweJNpfEAHqrmAsSfPEcghvOsDpnLH8T4A>. VESELÝ, Arnošt, Jakub FISCHER, Milena JABŮRKOVÁ, Milan POSPÍŠIL, Daniel PROKOP, Radko SÁBLÍK, Iva STUHLÍKOVÁ a Stanislav ŠTECH. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+. *MŠMT* [online]. 2019, 4. 11. 2019 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/display/?lang=1 & fbclid=IwAR2X-8L-7Nh3VIVp8Y6DYdpMk7tXt9eH0kYZDMGS4iIb3E2ljyNrH-U6124>.
 - 4) FEDERICOVÁ, Miroslava. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno* [online]. IDEA / CERGE-EI, 2019, 40 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_12_2019_Kvalita_reditelu_skol/IDEA_Studie_12_2019_Kvalita_reditelu_skol.html.
 - 5) GARGULÁK, Karel, Václav KORBEL a Daniel PROKOP. Ředitelé škol v ČR: Klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory. *Ředitel naživo* [online]. 2021 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.reditelnazivo.cz/files/reditele-skol-v-cr-klicovy-hraci-v-systemu-vzdelavani-bez-dostatecne-podpory.pdf?fbclid=IwAR3qsMc3pysfJN10f7mz9iGsdweJNpfEAHqrmAsSfPEcghvOsDpnLH8T4A>.

- Celková přetíženost ředitelů škol v ČR je více či méně vyústěním proměny správy vzdělávacího systému, procesu decentralizace a posilování autonomie škol. Tato kombinace ve spojení s nárůstem požadavků a povinností, nesystémových či neprovázaných opatření vzdělávací politiky **vede u mnoha ředitelů k nedůvěře v systém jako celek.**⁶

2. Absence standardů kvality a systému profesního vzdělávání, spolupráce a podpory ředitelů škol

- I přes dlouhodobé deklarativní závazky strategických dokumentů vzdělávací politiky ČR doposud **nebyly závazně formulovány kompetenční požadavky na pozici ředitele školy.**⁷
- Současný legislativní rámec **nestanovuje budoucímu řediteli školy formální přípravu na výkon jeho profese.**⁸
- Samotné zákonné kvalifikační minimum v podobě tzv. Studia pro ředitele škol v rozsahu 100 hodin je označováno za nedostatečné a zaměřené spíše na jiné oblasti než na pedagogické vedení škol.⁹
- Dle Trojana¹⁰ aktuálně neexistuje **komplexní a provázaný systém profesního vzdělávání ředitelů škol.** Stávající vzdělávací programy pro vedoucí pedagogické pracovníky nejsou sestaveny do komplexního logického systému, přičemž jsou často izolované a nenavazují na sebe. V současné době rovněž neexistují žádné zřetelné stupně ředitelské kariéry (to se však týká i učitelské profese). Řediteli školy není ani stanovena žádná povinnost dalšího vzdělávání v oblasti pedagogického vedení škol.¹¹

6) TROJAN, Václav a Zuzana SVOBODOVÁ. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace* [online]. 2019, 29(2), 203-222 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12382>.

SEDLÁČEK, Martin. *První učitel. K roli ředitele školy v pedagogickém vedení*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9718-6.

7) VESELÝ, Arnošt, Jakub FISCHER, Milena JABŮRKOVÁ, Milan POSPÍŠIL, Daniel PROKOP, Radko SÁBLÍK, Iva STUHLÍKOVÁ a Stanislav ŠTECH. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+. *MŠMT* [online]. 2019, 4. 11. 2019 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/display/?lang=1 & fbclid=IwAR2X-8L-7Nh3VIVp8Y6DYdpMk7tXt9eH0kYZDMGS4iIb3E2ljyNrH-U6124>.

8) TROJAN, Václav. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. 1. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2019. ISBN 9788076030329.

9) FEDERICOVÁ, Miroslava. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno* [online]. IDEA / CERGE-EI, 2019, 40 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_12_2019_Kvalita_reditelu skol/IDEA_Studie_12_2019_Kvalita_reditelu skol.html.

10) TROJAN, Václav. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. 1. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2019. ISBN 9788076030329.

11) TROJAN, Václav a Zuzana SVOBODOVÁ. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace* [online]. 2019, 29(2), 203-222 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12382>.
SEDLÁČEK, Martin. *První učitel. K roli ředitele školy v pedagogickém vedení*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9718-6.

- Jak popisuje analytická část *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, i přes drobné iniciativy stále **nejsou systémově vytvořeny podmínky pro kooperaci ředitelů, síťování a sdílení příkladů inspirativní praxe**.¹²
- Nejisté postavení ředitele školy je dle Trojana **způsobené i silnou politizací školství**. „Zejména v malých obcích jsou školy řízeny neodborníky, hodnocení ředitelů škol zřizovateli je nahodilé a nesystematické.“¹³

3. Nízká atraktivita a spokojenost s ředitelským povoláním

- V mezinárodním srovnání pak výše popsané skutečnosti ústí u ředitelů českých škol do **celkově nižší spokojenosti s výkonem vlastní profese**.¹⁴ Přesto obecně platí, že v různých kategoriích své práce jsou čeští ředitelé obecně spíše spokojeni – výjimkou je pak již zmíněná oblast vnímaného administrativního přetížení.¹⁵
- To podporuje i velmi **nízký zájem o výkon ředitelského povolání**. Data ČŠI hovoří o tom, že v polovině uskutečněných (48 %) konkurzů na ředitele školy se k pohovoru dostavil jediný uchazeč.¹⁶
- Federičová rovněž popisuje, že ČR patří ke skupině evropských zemí **s platy ředitelů výrazně pod průměrem platů vysokoškolsky vzdělaných pracovníků**.¹⁷ Přesto je však možné situaci posledních let – v rámci celého školství – **označit za zlepšující se**.¹⁸

Výstupy projektu SYPO a Kompetenční model

Výstup systémového projektu SYPO v podobě materiálu *Kompetenční model* obsahuje soupis předpokládaných kompetencí nutných pro práci ředitele školy. Jedná se o jednu z odpovědí na problémy ředitelské profese popsané v předchozí kapitole. Vše koresponduje

-
- 12) VESELÝ, Arnošt, Jakub FISCHER, Milena JABŮRKOVÁ, Milan POSPÍŠIL, Daniel PROKOP, Radko SÁBLÍK, Iva STUHLÍKOVÁ a Stanislav ŠTECH. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+. *MŠMT* [online]. 2019, 4. 11. 2019 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/display/?lang=1 & fbclid=IwAR2X-8L-7Nh3VIVp8Y6DYdpMk7tXt9eH0kYZDMGS4iIb3E2ljyNrH-U6l24>.
- 13) TROJAN, Václav. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. 1. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2019, s. 146. ISBN 9788076030329.
- 14) GARGULÁK, Karel, Václav KORBEL a Daniel PROKOP. Ředitelé škol v ČR: Klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory. *Ředitel naživo* [online]. 2021 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.reditelnazivo.cz/files/reditele-skol-v-cr-klicovy-hraci-v-systemu-vzdelavani-bez-dostatecne-podpory.pdf?fbclid=IwAR3qsMc3pysfJN10f7mz9iGsdweJNpfEAHQrmbAsSfPEcghvOsDpnLH8T4A>.
- 15) SEDLÁČEK, Martin. *První učitel. K roli ředitele školy v pedagogickém vedení*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9718-6.
- 16) ČŠI. *Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018* [online]. Praha, 2018, 5. 9. 2018 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Informace-Konkurzy-na-reditele-skol-a-skolskych-za>.
- 17) FEDERIČOVÁ, Miroslava. Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno *IDEA/CERGE-EI* [online]. 2019, 40 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_12_2019_Kvalita_reditelu_skol/IDEA_Studie_12_2019_Kvalita_reditelu_skol.html.
- 18) MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA. Platy učitelů v roce 2020 a výhled: Usne Česko na vavřínech? *IDEA/CERGE-EI* [online]. Srpen 2021, 32 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_7_2021_Platy_ucitelu/IDEA_Studie_7_2021_Platy_ucitelu.html.

s textem aktuální *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, která jako jedno z klíčových opatření pro posílení role ředitele jako lídra pedagogického procesu označuje právě kompetenční profil ředitele.

Model by se měl stát výchozím podkladem pro přípravné vzdělávání ředitelů a dále především: „...*nástrojem pro (auto)evaluaci, vzdělávání a sebevzdělávání ředitelů s cílem definovat, které znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady by měly být utvářeny, aby se ředitelům dařilo dosahovat předpokládané profesionality*“.¹⁹ *Kompetenční model* bude dále pilotován a zlepšován.²⁰

Kompetenční model pracuje **se třemi etapami profesního vývoje ředitele školy**, které popisují různé úrovně rozvojových potřeb:

1. Etapa A: Vstoupil do profese (pro ředitele uchazeče, pro začínajícího ředitele).
2. Etapa B: Rozvinul své předpoklady pro ředitelskou roli, ví, co má dělat, a získává zkušenosti (ředitel již ne začínající, ale ještě ne zcela zkušený).
3. Etapa C: Zkušenosti a sebereflexe mu přinesly nadhled i rozhled, sdílí a spolupracuje, podporuje okolí (zkušený ředitel, který může být mistrem ve svém oboru).

Kompetenční model ředitele školy se dělí do šesti hlavních oblastí, které dále obsahují vlastní podoblasti. Každá podoblast popisuje očekávané výstupy ředitelovy činnosti podle uvedených etap A-C. V následujících kapitolách – kvantitativní analýze a případových studiích – se věnujeme prvním třem jmenovaným oblastem.

19) FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. MŠMT, 2020 [cit. 2021-10-17]. ISSN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

20) *Kompetenční model* (bude publikováno). Národní pedagogický institut, 2021.

Tabulka 1: Rozdělení oblastí a podoblastí *Kompetenčního modelu* ředitele školy SYPO

Zdroj: NPI ČR, 2021

Vedení postavené na hodnotách a vizi	Řízení vzdělávání a výchovy	Vedení pracovníků školy	Řízení školy jako právního subjektu	Vedení a řízení sebe samého	Komunikace a práce s informacemi
Koncepce rozvoje školy	Školní kurikulum	Týmová spolupráce	Manažerské funkce a styl řízení	Sebeřízení a řízení času	Práce s informacemi
Kultura školy	Řízení pedagogického procesu	Komunikace jako nástroj řízení/vedení lidí	Řízení a rozhodování založené na datech	Zdraví a kvalita vztahů (well-being)	Světový a cizí jazyk
Rovné příležitosti	Vlastní hodnocení školy	Motivace a rozvoj pracovníků	Personální činnosti		Prezentace a kultura vystupování
Bezpečná a zdravá škola	Výsledky učení žáků		Spolupráce s partnery, networking		Digitální gramotnost
Etický management			Právní a ekonomické aspekty řízení		

Souvislost kompetencí ředitelů a výsledků žáků

Dvě ze součástí sledovaného *Kompetenčního modelu* – konkrétně podoblast Posilování kultury školy, která je součástí oblasti Vedení postavené na hodnotách a vizi a oblast Řízení vzdělávání a výchovy – jsou dotazovány mezi řediteli základních škol v mezinárodním šetření TALIS 2018. Díky tomu můžeme srovnávat, jak se čeští ředitelé hodnotí v těchto dvou oblastech ve srovnání se zahraničními kolegy. Ačkoliv šetření TALIS a *Kompetenční model* SYPO nezdůrazňují přesně tytéž kompetence, obecné oblasti zájmu se překrývají. K porovnání s Českou republikou jsme definovali dvě skupiny zemí:

- **geograficky a kulturně blízké země:** Slovensko, Rakousko a Maďarsko;
- **země s nadprůměrnými vzdělávacími výsledky podle mezinárodních šetření:** Dánsko, Estonsko, Finsko, Anglie, Nizozemsko, Slovinsko, Švédsko.

Sebehodnocení ředitelů

Sledované kompetence v oblastech či podoblastech *Kompetenčního modelu* ředitelů v naší analýze porovnáváme skrze sebehodnotící (*self-reported*) otázky ředitelského šetření TALIS 2018, přičemž v kompozitních ukazatelích počítáme průměrné procento za všechny otázky. Oblasti jsme stanovili expertně, aby se co nejvíce podobaly *Kompetenčnímu modelu* SYPO a zároveň odpovídaly bateriím šetření TALIS. První oblast kompetenčního rámce SYPO měříme prostřednictvím dvou skupin otázek. Druhou oblast rámce SYPO měříme čtyřmi skupinami otázek a jednou samostatnou otázkou:

- 1. Vedení postavené na hodnotách a vizi a podoblast Posilování kultury školy**
 - **Školní prostředí** – podílení se na školních záležitostech (učitelé, žáci, rodiče), princip spoluodpovědnosti za fungování školy, atmosféra vzájemné podpory a spolupráce, sdílené přesvědčení o učení a výuce, podpora zaměstnanců v realizaci nových nápadů.
 - **Spolupráce** – vycházení (vztahy) učitelů se žáky, vycházení (vztahy) mezi učiteli.

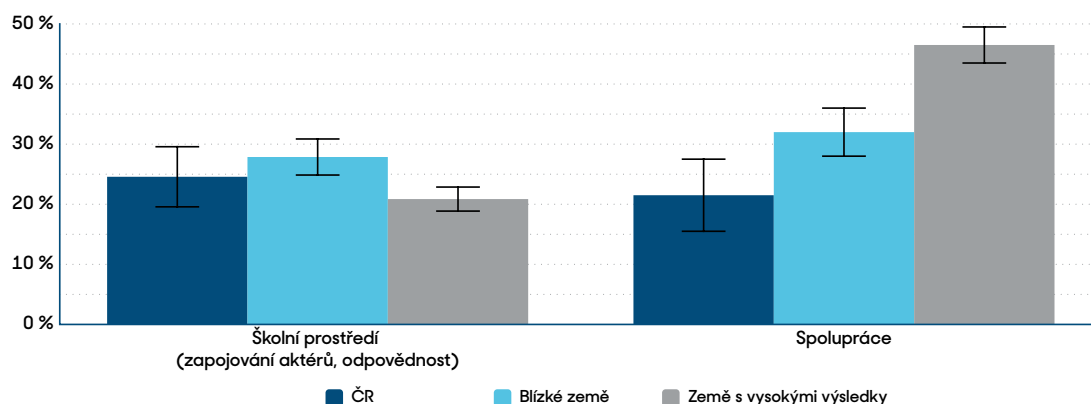
- 2. Řízení vzdělávání a výchovy**
 - **Školní vzdělávací program (ŠVP)** – učitelé rozumí cílům školního vzdělávacího programu.
 - **Zpětná vazba učitelům** – sledování výuky a poskytování zpětné vazby na základě pozorování.
 - **Podmínky pedagogického procesu** – podmínky pro spolupráci učitelů a vytváření nových vyučovacích postupů, snaha o zodpovědnost pedagogů za jejich vlastní rozvoj a výsledky žáků.
 - **Hodnocení učitelů ve škole** – interní (ředitel školy, vedení), další aktéři (mentori, učitelé nepatřící do vedení, jednotlivci nebo orgány mimo školu).

Porovnáváme vždy část ředitelů, kteří se v dané oblasti vnímají kladně, anebo, v případě hodnocení, ty, kteří dané nástroje využívají (detailně viz poznámky u jednotlivých grafů). Vyšší hodnoty značí lépe vnímané (sebe)hodnocení ředitelů.

Čeští ředitelé v podobné míře jako ti zahraniční (20–30 %) uvádějí, že se snaží otevírat školní prostředí participaci různých aktérů a posilovat atmosféru vzájemné podpory a spolupráce. To znamená, že dávají prostor všem, kteří se chtějí zapojovat do rozhodování ve škole, a dávají učitelům odpovědnost za pedagogický proces. V ČR je však řediteli deklarovaná **nižší míra spolupráce v rámci školy. Jen kolem 20 % ředitelů uvádí, že učitelé dobře vychází se žáky a mezi sebou. V blízkých zemích dosahuje tento podíl 32 %, v zemích s vysokými výsledky 47 % (statisticky významný rozdíl).**

Graf 1: Posilování kultury školy (spadající pod oblast Vedení postavené na hodnotách a vizi)

Zdroj: TALIS 2018, baterie 26.

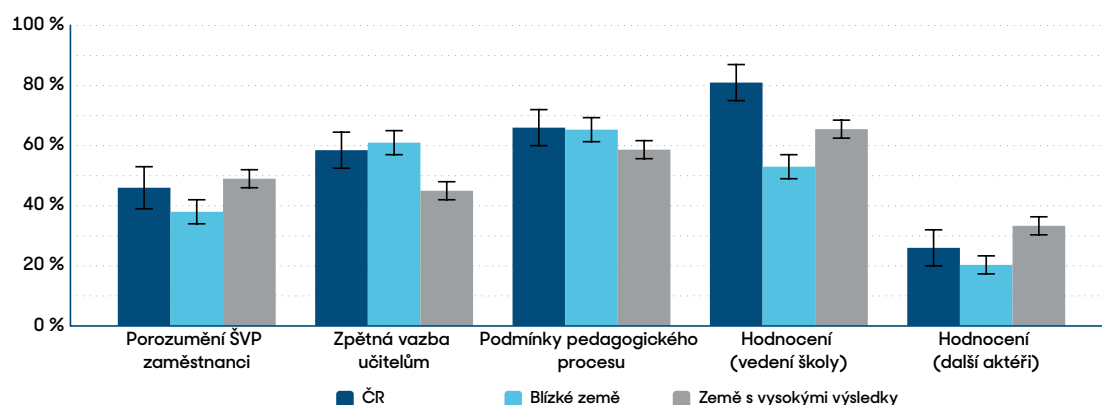


Graf zobrazuje průměrné procento ředitelů, kteří odpověděli „Rozhodně souhlasím“. Úsečky značí 95% interval spolehlivosti (ten určuje, kde hodnota může s 95% jistotou ležet, jelikož byla odhadnuta s nejistotou z výběrového vzorku). U referenčních skupin zemí hodnota značí nevážený průměr.

66 % českých ředitelů, shodně s těmi v referenčních zemích, uvádí, že vytváří prostředí spolupráce mezi učiteli a činí je odpovědnými za výsledky žáků. **Méně než polovina se domnívá, že učitelé rozumí cílům ŠVP.** Naopak, čeští ředitelé častěji reportují, že dávají učitelům alespoň jednou ročně zpětnou vazbu a hodnotí učitele. Jen o něco méně oproti zemím s vysokými výsledky využívají externí aktéry (mentory, zřizovatele) k hodnocení školy. Rozdíl je ale minimální.

Graf 2: Řízení vzdělávání a výchovy

Zdroj: TALIS 2018, baterie 22 (Podmínky, Zpětná vazba), 23 (Hodnocení), 27 (ŠVP)



Graf zobrazuje průměrné procento ředitelů, kteří odpověděli „Často“, „Docela ano“ nebo „Velmi často“, „Do velké míry“ (ŠVP, Zpětná vazba, Podmínky) a kteří odpověděli alespoň „Jednou ročně“ (hodnocení). U referenčních skupin zemí hodnota značí nevážený průměr.

Celkově se podle odpovědí v obou sledovaných oblastech *Kompetenčního modelu* čeští ředitelé výrazněji ve své práci neliší od zahraničních kolegů. Mírně se liší pouze v tom, že méně z nich reportuje dobré vztahy mezi učiteli a mezi učiteli a žáky. Naopak častěji uvádějí, že hodnotí učitele ve škole a poskytují jim zpětnou vazbu. Sebehodnotící odpovědi nemusí ale vždy odrážet realitu. Zvláště ředitelé, kteří nejsou často konfrontováni s koncepty kvalitního vedení školy a kompetenčního rámce, se mohou v odpovědích nadhodnocovat.

Souvislost kompetenčních oblastí a výsledků vzdělávání

Cílem kvalitního vedení školy pro ředitele je, aby se v konečném důsledku projevilo na výsledcích vzdělávání žáků. K určení efektů jednotlivých oblastí *Kompetenčního modelu* na tyto výsledky by byla zapotřebí dlouhodobá pozorování ředitelů a následná evaluace. Tato data však v ČR k dispozici zatím nejsou.

Data TALIS-PISA link 2018 dávají alespoň možnost prozkoumat asociace žákovských výsledků a vnímaných kompetencí ředitelů v jednom časovém bodě. Nejsme sice schopni určit efekt kompetencí na výsledky, ale umožní nám to poukázat na oblasti, které mají s výsledky silnou souvislost (korelaci).

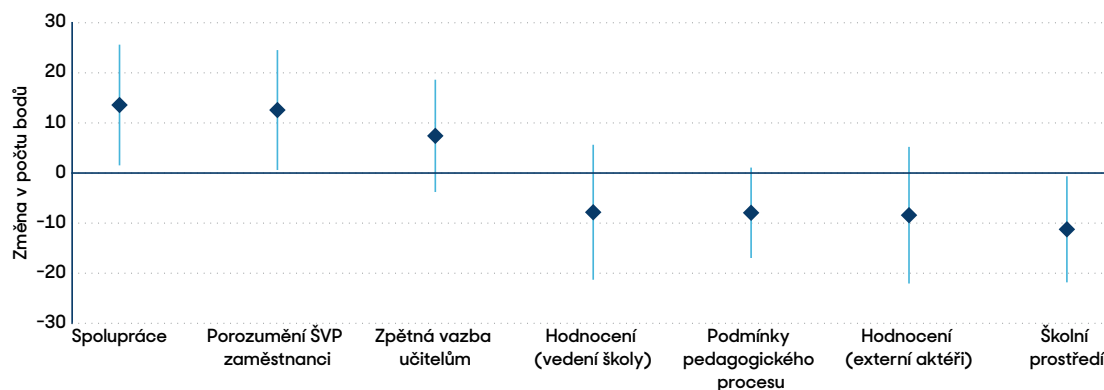
Data párují výsledky žáků v ČR z testování PISA s dotazníky ředitelů TALIS v roce 2018. K analýze využíváme data od 3933 patnáctiletých žáků ze 182 základních a středních škol v ČR se 182 řediteli. Využíváme stejné oblasti vnímaných kompetencí, jak je definovala předešlá část. Z každé oblasti pomocí faktorové analýzy vytváříme jeden faktor, který má zachycovat latentní proměnnou definující danou oblast.

Graf 3 ukazuje vztah (korelaci) mezi oblastmi kompetencí ředitele a výsledky žáků, kde kontrolujeme vliv charakteristik žáků (pohlaví, ročník, socioekonomický status), ředitele (pohlaví, věk, zkušenosti na ředitelské pozici) a školy (počet studentů, velikost sídla, veřejná vs. soukromá).

Ze sedmi oblastí mají tři pozitivní asociaci – spolupráce, porozumění ŠVP zaměstnanci a zpětná vazba učitelům, z čehož první dvě statisticky významnou. Vyšší sebehodnocení ředitelů o jednu směrodatnou odchylku (z mediánu na 66. percentil) je spojeno s o 10–15 bodů vyššími výsledky ve škole. Naopak hodnocení učitelů ze strany vedení nebo externími aktéry, podmínky pedagogického procesu a školní prostředí mají vztah negativní, ačkoliv pouze školní prostředí má vztah s výsledky statisticky významný.

Graf 3: Souvislost oblastí kompetenčního rámce a výsledků ve škole

Zdroj: TALIS-PISA link 2018 (15letí žáci, ZŠ + SŠ)



Graf zobrazuje regresní koeficienty (kosočtverce) a 95% konfidenční interval (úsečky) pro ČR. Hodnota značí, o kolik je ve škole v průměru vyšší/níže bodový průměr, když se hodnocení ředitele v dané oblasti zvýší o jednu standardní odchylku. Kontrolujeme vliv charakteristik žáků (pohlaví, ročník, socioekonomický status), ředitele (věk, zkušenosti) a školy (velikost sídla školy, veřejná vs. soukromá, počet žáků). Standardní chyby klastrovány na úrovni školy.

Co tyto výsledky mohou naznačovat? **Pozitivní asociace mají oblasti související se společným uvědoměním cílů výuky (porozumění ŠVP), s kulturou školy a mezilidskými vztahy.** To jsou prvky, které jsou často spojovány s fungováním školy jako učící se organizace.²¹ Pokud učitelé dokáží spolupracovat a vzájemně se učit (plánovat, reflektovat výuku), mají jasnou a sdílenou představu o cílech vzdělávání, a pokud dokáží poskytovat a přijímat kvalitní zpětnou vazbu, je to spojeno s vyššími výsledky.

Negativní asociace ostatních oblastí s výsledky může znamenat, že tyto oblasti nejsou pro rozvoj školy tak podstatné. Tyto výsledky je nutné brát opatrně. Existuje několik dalších vysvětlení, která mohou hrát roli a která kvůli charakteru dat nemůžeme vyvrátit. Zasloužila by si však další analýzu v rámci budoucích evaluací. Jedním z těchto vysvětlení je, že nezáleží tolik na formálních principech a podmínkách, ale na konkrétní implementaci.

V otázkách na podmínky pedagogického procesu a školní prostředí ředitelé typicky hodnotí, jestli činí kroky pro nastavování kvalitního prostředí ve škole. Často však již neřeší, jestli se daří procesů využívat ke zlepšení fungování školy s dopadem na průběh a výsledky vzdělávání žáků (za všechny uveďme nezřídka časté formalistické pojetí procesu autoevaluace). To neznamena, že dané oblasti jsou nepodstatné. Pouhá přítomnost procesů je nutnou, nikoliv postačující podmínkou. Klíčová je smysluplnost a kvalita jejich realizace.

21) DVOŘÁK, Dominik. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae*[online]. 2011, 5(3), 9–25 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-5/cislo-3/clanek-5231>.
FULLAN, Michael. *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. John Wiley & Sons, 2014. ISBN 978-1-118-58245-9.

Důležitost jednotlivých oblastí kompetencí ředitelů se může lišit pro různé typy škol. Náš vzorek neumožňuje detailní analýzu, pozorujeme ale například odlišné asociace pro malé a velké školy. U škol s menším počtem žáků (do 250) existuje pozitivní asociace mezi výsledky a podporou školního prostředí, zatímco ve větších školách (nad 500 žáků) je asociace školního prostředí s výsledky negativní, a naopak pozitivní je s porozuměním ŠVP. Spolupráce je důležitá ve školách s různým počtem žáků. Drobné rozdíly v důležitosti jednotlivých oblastí jsou také mezi školami ve větších a menších obcích. To naznačuje, že ačkoliv může rámec kompetencí (*Kompetenční model*) ředitelů fungovat jako zastřešující pro celou vzdělávací soustavu, je nutné ho využívat v souladu s kontextem dané školy. Velké školní sbory více vyžadují jednotnou vizi a cíle vzdělávání, aby každý pedagog věděl, kam škola směřuje a co se od něj očekává. Menší sbory naopak fungují více na individuální bázi a důležité je samotné nastavení principů školního prostředí, tedy kultury a klimatu školy.

Tyto výsledky naznačují, že kultura školy stavějící na vzájemné spolupráci a porozumění cílům vzdělávání všemi aktéry ve škole mohou být důležité pro efektivní vedení školy s významnou souvislostí s lepšími výsledky žáků.

Příklady dobré praxe

V kvalitativní části jsme provedli strukturované rozhovory se dvěma řediteli úspěšných inkluzivních základních škol (jedna soukromá, jedna veřejná) s cílem popsat jejich činnosti a názory jako příklady dobré praxe a validující *Kompetenční model* ředitele školy.

V návaznosti na kvantitativní analýzu jsme shodně zkoumali část Řízení vzdělávání a výchovy. Dále jsme kladli otázky související s oblastí Vedení pracovníků školy (témata viz Tabulka 1). V obou rozhovorech jsme z povahy provázanosti jednotlivých podoblastí spontánně získali také výpovědi související s oblastí Vedení postavené na hodnotách a vizi. Pro přehlednost prezentujeme výstupy odděleně po jmenovaných oblastech, ačkoliv společně tvoří funkční ekosystém každé školy.

Online rozhovory proběhly v září 2021 s:

- **Břetislavem Svozilem**, ředitelem soukromé Laboratorní školy Labyrinth v Brně. Relativně nová, inovativní škola v partnerství s Masarykovou univerzitou klade důraz na přebírání odpovědnosti dětí za své vzdělávání. Školu navštěvuje přibližně 220 žáků.
- **Marií Gottfriedovou**, ředitelkou Základní školy Trmice u Ústí nad Labem. Škola vešla do širšího povědomí kvalitním začleněním žáků ve své spádové oblasti či spoluprací s anglickou Babington College. Školu navštěvuje přibližně 320 žáků.

Vedení postavené na hodnotách a vizi

Oba ředitelé vedou školu s jasnou vizí, která jejich školy shodně profiluje jako otevřené společnému vzdělávání, zaměřené na žáka a postavené na kvalitních vztazích. Vedení školy je podmíněno jejich silnou představou o tom, jak má škola fungovat. Podle nich **je jasná, sdílená vize základ.**

„Myslím si, že efektivní práce vyžaduje od začátku přemýšlet o tom, kde naše škola pracuje, s jakými dětmi, v jakém celém kontextu. Zcela logicky, a ten kompetenční model to zahrnuje, že jde prvně o ujasnění vize – jakou teď školu máme, jakou ji chceme mít, s jakými žáky nyní pracujeme a kam je chceme dovést.“ (Gottfriedová)

Předpokládá se, že noví pracovníci do školy nastupují seznámení s její vizí a se zájmem ji naplňovat. Marie Gottfriedová doplňuje, že **z diskuse o směřování nesmí být nikdo vyňat:** ani dočasný asistent pedagoga, ani správní zaměstnanci jako školník nebo personál jídelny. Oba ředitelé se opakovaně při odpovědích vracejí k principům, na nichž jejich škola stojí a které jim slouží jako pevný bod.

„Část vize je vždy trochu v mlze. Podstatné je, aby lidi v Labyrinthu a okolí znali směr, kam jdeme. A můžu zaklepat, že se nám daří neuhýbat. Takže je to o práci s lidmi, abychom mohli jak naplňovat společnou vizi, tak pracovat s týmem. Když tým stále roste, musíme se snažit, abychom to udrželi.“ (Svozil)

Řízení vzdělávání a výchovy

Vize školy a její školní vzdělávací program mají přirozeně úzký vztah. ŠVP oběma školám nabízí platformu pro diskusi o zhmotnění jejich představ. Pandemie a výuka na dálku jak v Trmicích, tak v Brně vedly ředitele k **aktualizaci ŠVP**. V trmické škole je cílem zestručnit učivo a mít jádrové, které zvládnou všechny děti. V Brně reflektují ŠVP se školskou radou a kladou důraz na využití disponibilních hodin pro volitelné předměty.

Obě školy pracují s pojmem kompetencí. Zatímco v Trmicích jsou kompetence (chápané jako dovednosti) synonymem pro důležitost činnosti složky vzdělávání, ředitel Svozil nastavil organizační strukturu školy prostřednictvím tzv. kompetenčních (chápané podle OECD jako kombinace měkkých dovedností a znalostí) týmů. Ty plní funkci „**středního článku uvnitř školy**“ – umožňují učitelům z různých stupňů se setkávat podle jejich zájmů a předkládat změny ŠVP. Dále jsou nastavena ročníková setkání a evaluace pro inspiraci i sjednocení výsledků žáků.

„Kompetenční týmy mají svůj rozpočet a jeho části nemusí se mnou řešit. Řeší věci od materiálu přes lidské zdroje – co potřebujeme, zda to máme uvnitř týmu, nebo musíme na jinou instituci nebo odborníky zvenku. (...) Naši kantoři mají snížené úvazky, aby společně mohli plánovat, ročníkově plánovat, vyhodnocovat výuku.“ (Svozil)

Během analýzy rozhovorů se ukázala **silná vazba mezi řízením pedagogických procesů a týmovou spoluprací**. V obou školách akcentují ředitelé dobré vztahy a zpětnou vazbu, na níž staví procesy mezi vedením, učiteli, žáky a rodiči. Ředitelka Gottfriedová byla spokojená s přeměnou tradičních pedagogických porad na menší skupinová setkání v dobré atmosféře – běžně „s bábou“ pro odbourání stresu učitelů ze setkávání se.

„Scházíme se nyní ve skupinách s logikou učitelé 1. stupně a pak 2. stupně. Tam se bavíme o všem možném: o tom, jak pracovat s dětmi, jak je hodnotit, o všem, co do procesu vzdělávání patří. Je to studnice inspirace a spolupráce. Podporujeme vědomí, že nejsme solitéři, že zažíváme podobné zkušenosti, můžeme se inspirovat z toho, co se někomu daří. Lidské bavení se o naší práci, radostech a strastech v atmosféře důvěry a otevřenosti.“ (Gottfriedová)

Formativní hodnocení je zakořeněné v obou školách. V laboratorní škole děti od 1. třídy zaznamenávají **cíle a důkazy o učení do speciálních diářů na týdenní bázi**. Jde přitom o sdílenou odpovědnost žáka a pedagoga. Stejně tak trmická škola každých 14 dní s dětmi hodnotí individuální pokrok v jejich kompetencích. Ve výuce a hodnocení potom dlouhodobě následuje **koncept tří cest**: pro rychlejší a nadané, pro běžné žáky a pro děti vyžadující podporu. Ředitelka Gottfriedová doplňuje, že ducha uzpůsobené výuky s dětmi aktivně komunikují a ty si ho chválí. V její škole také **děti každoročně hodnotí své učitele**, což vedení dává možnost vidět vzdělávací proces žakovskými očima.

Vedení pracovníků školy

Popsaná týmová spolupráce se uplatňuje také v rozvoji pedagogů. Ředitelka Gottfriedová popisuje, jak schopnost pracovat společně vede ke zlepšování školy například v úzké **spolupráci učitele a asistenta pedagoga** nebo v tandemové výuce. Tu si v kolektivu zvolili jako jeden ze tří tzv. akcentů, což jsou pedagogické priority – výzvy – zvolené v přípravném týdnu pro celý školní rok. Od nich se odvíjí celoškolské semináře.

Důležitým cílem školy Labyrinth je **zamezit izolaci učitele**. Setkání jsou celoškolská, ročníková a v rámci kompetenčních týmů. Učitel je tak hned v několika „sítích“. Dodatečný přesah a uspokojení dalších zájmů učitelů vidí ředitel Svozil v rozšiřování kompetenčních týmů zvenku:

„Ty jsou doplněny také psycholožkou, socioložkou, lidmi z byznysu. Je to interakce a šíře týmu. Snažíme se, aby učitelé učili to, v čem se cítí dobře a kde se rozvíjí, a naopak ne tam, kde se necítí pevně. Jedeme vztahový leadership, takže nás zajímají osobní zájmy jednotlivých kantorů.“ (Svozil)

V obou školách probíhá rozvoj učitelů a komunikace na úrovni **ředitel – pedagog**. Ředitelka Gottfriedová využívá individuálních rozhovorů s učiteli – třebaže jsou časově náročné – k pochopení nejen pedagogických potřeb, ale také lidských a duševních. Od nich odvíjí plány pro učitele i vlastní evaluaci fungování učitelského sboru.

„Vysoká míra upřímnosti souvisí s dobrými lidskými vztahy. Kvalita takového individuálního rozhovoru (ředitele s učitelem) s dobrým klimatem ve škole stojí a padá. Snadno se z toho stane formální záležitost, ale my umíme chodit do hloubky a je to zdroj velké progresse.“

(Gottfriedová)